

ЛІТЕРАТУРА

1. Василюшина Т.В. Емпатійні здібності вчителів. Психологічний аспект / Т.В. Василюшина // Практична психологія і соціальна робота. – 1999. – №5. – С. 18-19.
2. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология : учеб. пособ./ Тамара Моисеевна Дридзе ; под ред. проф. А.А. Леонтьева. – [изд. 2-е, доп.]. – М. : Либроком, 2009. – 240 с.
3. Іванова І.В. Професійна культура майбутнього вчителя / І.В. Іванова // Педагогіка і психологія. – 1995. – №2. – С. 90.
4. Нагорна Г.О. Специфічні особливості діагностики професійного мислення майбутніх вчителів / Г.О. Нагорна // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 96-100.
5. Осницкий А.К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С. 64.
6. Рыданова И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Мн. : Беларуская навука, 1998. – 319 с.

УДК 159.922.72

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ ШКІЛЬНИХ ПСИХОЛОГІВ З ПРОЕКТУВАННЯ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ

Ширяєва Л.М.

У статті об'рунтовано, що основою корекційно-розвивальної роботи практикуючих психологів з когнітивного розвитку школярів є психотехнічне проектування. Основним засобом такого проектування виступає розвивальна програма, яка надає тренінгу когнітивного розвитку рефлексивного характеру. Рефлексивне проектування когнітивного розвитку школярів має відповідати вимогам структури теоретичного мислення і таксономічного підходу.

Ключові слова: *практична психологія, когнітивний розвиток, проектування когнітивного розвитку, психотехнічний підхід до проектування когнітивного розвитку, рефлексивне проектування когнітивного розвитку, корекційно-розвивальна робота, теоретичне мислення, таксономія навчальних цілей.*

В статті обосновано, що основою корекційно-розвиваючої роботи практикуючих психологів по когнітивному розвитку школярів

ників являється психотехнічне проектування. Основним средством такого проектування виступає розвиваюча програма, надаюча тренінгу когнітивного розвитку рефлексивн характера. Рефлексивне проектування когнітивного розвитку школярів повинно задовольняти вимогам структурі теоретичного мислення і таксономічного підходу.

Ключевые слова: практична психологія, когнітивне розвиток, проектування когнітивного розвитку, психотехнічний підхід до проектування когнітивного розвитку, рефлексивне проектування когнітивного розвитку, корекційно-розвиваюча робота, теоретичні мислення, таксономія навчальних цілей.

The article substantiates the psychotechnical designing as the basis of correction and development work of practical psychologists in the process of cognitive development of pupils. The main tool of such designing is a development program, which gives training of cognitive development a reflexive nature. Reflexive design of the cognitive development of pupils should comply with the requirements of the structure of theoretical thinking and taxonomic approach/

Key words: applied psychology, cognitive development, design of cognitive development, psychotechnical approach to the design of cognitive development, reflexive design of the cognitive development, correction and development work, theoretical thinking, taxonomy of educational objectives.

Упровадження проектного підходу до когнітивного розвитку школярів (А.Г. Асмолов, В.П. Беспалько, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, В.П. Зінченко, Є.Ф. Зеєр, Є.І. Ісаєв, С.Д. Максименко, В.В.Рубцов, В.І. Слободчиков, Г.П. Щедровицький, П.Г. Щедровицький, І.С. Якиманська та інші) потребує чіткого розмежування його педагогічних і психологічних засобів, зокрема, визначення змісту та завдань діяльності шкільного психолога з цього напрямку (М.К. Акімова, Є.М. Борисова, К.М. Гуревич, В.Т. Козлова, Г.П. Логінова, Б.Д. Ельконін).

На сьогодні в психолого-педагогічній науці склалася низка підходів – культурно-історичний, педагогічний та психотехнічний – до проектування когнітивного розвитку особистості, тісно пов'язаних між собою, однак з власними характерними особливостями та специфікою. Когнітивний розвиток при цьому найбільш узагальнено розуміється як процес появи в психіці дитини нових когнітивних структур та їх подальше вдосконалення, котре відбувається за рахунок зміни атрибутивних властивостей. Когнітивний розвиток здійснюється в певних – завжди заданих культурно та історично – формах, а способом упорядкування й організації останніх виступає проектування. Соціокультурне проектування при цьому обумовлює зміст педагогічного і психотехнічного проектування, а психотехнічне проектування когнітивного розвитку виступає тим специфічним напрямком діяльності шкільно-

го психолога, що спеціально спрямований на розвиток пізнавальної сфери учнів. Метою статті є аналітичний огляд напрацьованих у психолого-педагогічній науці уявлень про психотехнічне проектування когнітивного розвитку школярів як теоретико-методичного фундаменту корекційно-розвивальної роботи шкільних психологів з цього напрямку.

Термін "психотехніка" було уведено в наукове користування ще на початку ХХ століття. Г. Мюнстенберг скористався ним для позначення певної сукупності дій на психіку та на управління нею. У вузькому значенні це поняття стало позначати ту галузь психології, котра займалася впровадженням досягнень психологічної науки у виробництво та розробкою тестів на професійну придатність. У широкому значенні [24] психотехніка виступає частиною культури психологічного і духовно-морального вдосконалення людини, а її елементи з необхідністю проявляються в діяльності педагогів, діячів мистецтв, спортивних тренерів, психотерапевтів тощо. Статус практичної психології як психотехнічної дисципліни активно відстоює Ф.Є. Василюк [5]. Він виділяє низку параметрів, за якими можна розрізнити академічну психологію і психотехніку: методологія, цінності, адресат, суб'єкт пізнання, контакт, процес і процедури дослідження, знання, предмет теорії, співвідношення предмета і методу (див. табл. 1).

Таблиця 1

Співвідношення академічної психології і психотехнічної теорії

Параметр	Академічна психологія	Психотехнічна теорія
Методологія	Класичне, природничо-наукове пізнання	Посткласичне, психотехнічне пізнання
Цінності	Зовнішні щодо пізнання	Іманентні процесу пізнання
Адресат	Академічний психолог	Психолог-практик
Суб'єкт пізнання	Нейтральний, відсторонений	Зацікавлений, сам бере участь
Контакт	Мінімізований, стандартизований, емоційно нейтральний. Зв'язує суб'єкт і об'єкт	Інтенсивний, унікальний, емоційний. Об'єднує суб'єктів психотехнічної ситуації
Процедури дослідження	Жорсткі, незмінні в межах цієї програми процедур	Гнучкі, унікальні процедури, що тонко реагують на поточну ситуацію досвіду
Знання	Знання в третій особі, «про нього». Знання випробовуваного про себе, лише фактичний матеріал	Знання внутрішнє, особове
Предмет теорії	Метод виділяє предмет з дійсності, представляючи його у вигляді об'єкта, який «спостерігається ззовні»	Метод об'єднує учасників психотехнічної ситуації і сам стає предметом дослідження
Співвідношення предмета і методу	Відповідно до предмета підбирається адекватний метод дослідження	З методу, який показав свою практичну ефективність, конструюється предмет

Під психотехнікою когнітивного розвитку, таким чином, можна розуміти систему знань про операційний зміст інтелектуальної діяльності, котра дозволяє проектувати когнітивний розвиток учнів, здійснюючи систематизований опис прийомів і технік, які використовує педагог на уроці для формування в учнів засад їхньої інтелектуальної компетентності. У роботі психолога з цього напрямку можна розрізнити корекцію когнітивного розвитку особистості та роботу, спрямовану власне на цей когнітивний розвиток. У першому випадку йдеться про психотехніку корекції когнітивного розвитку, в іншому – про психотехніку самого когнітивного розвитку (тобто про розвиток когнітивного розвитку, як би тавтологічно це не звучало).

Корекція когнітивного розвитку – це виправлення вроджених або набутих недоліків фізіологічного, психологічного або соціального розвитку. Залежно від походження проблеми та засобів, котрі застосовуються для її усунення, розрізняють психологічну, медичну, логопедичну, педагогічну та соціально-педагогічну корекцію. Психологічна корекція являє собою організовану дію на клієнта з метою зміни показників його активності відповідно до вікових норм психічного розвитку [1, с. 203].

Розвиток є закономірною зміною психічних функцій упродовж певного часу, що виражається в їх кількісних, якісних та структурних перетвореннях, завдяки чому він має вікові нормативні характеристики. Психолог, займаючись розвитком когнітивної сфери, просуває дитину на вищі (порівняно з нормативами) щаблі розвитку пізнавальних процесів, працюючи в зоні найближчого розвитку дитини, не вимагаючи від неї недосяжного.

Корекція як виправлення недоліків когнітивного розвитку зорієнтована, передусім, на актуальний розвиток дитини, на його приведення до відповідності з віковими вимогами. З огляду на вище сказане корекція будується на основі діагностики наявного розвитку, котра дозволяє виявити ті недоліки, що мають бути виправлені внаслідок корекції. Діагностика, в свою чергу, повинна мати корекційну спрямованість, унаслідок чого справедливим постає принцип єдності діагностики і корекції розумового розвитку, об'рунтований К.М. Гуревичем [21].

Основною формою психологічної роботи з психотехнічної корекції когнітивного розвитку особистості виступає тренінг. Ю.М. Ємельянов розглядає тренінг як групу методів, спрямованих на розвиток здатності до навчання та оволодіння складними видами діяльності [13]. Н.Ю. Хрящева пропонує розуміти тренінг "як багатофункціональний метод умисних змін психологічних феноменів людини, групи чи організації з метою гармонізації професійного й особистого буття людини" [20, с. 8]. Так, з точки зору шкільного психолога, тренінг є формою

роботи з когнітивного розвитку учнів, тоді як для учня, який є учасником тренінгу, він виступає власне формою когнітивного розвитку.

Зазначені цілеспрямовані розвивальні дії можуть здійснюватися в двох основних формах: навчання і тренінгу. Технологія розвивальної дії є двоскладовою діяльністю. Перший – змістовний – зріз включає різноманітні когнітивні прийоми і техніки (наприклад, мнемічні чи евристичні). Другий – методичний – зріз містить прийоми організації та формування пізнавальної діяльності різного операційного змісту. Розвивальні технології реалізуються, передусім, через певні системи навчання, вироблені в процесі формувального психологічного експерименту.

Унаслідок сказаного можна розрізнити два різновиди тренінгу: предметно-орієнтований тренінг та тренінг, не зорієнтований на певний навчальний предмет, розвивальний, так би мовити, в чистому вигляді. Всі розвивальні технології, таким чином, можна розділити на три види: технології розвивального навчання, розвивальної роботи і загального розвитку. Цільову установку систем розвивального навчання можна виразити словами: розвивати навчаючи, навчати розвиваючи та розвивати розвиваючи.

До технологій розвивального навчання слід віднести систему навчання Д.Б. Ельконіна-В.В. Давидова-С.Д. Максименка, де об'рунтовується підхід до проектування змісту і методів навчання, що забезпечує розвиток в учнів теоретичного мислення як головної мети цієї психолого-дидактичної системи. Нагадаємо, що в структурі теоретичного мислення названі методологи розрізняють теоретичний аналіз, рефлексію і внутрішній план дії. Предметом теоретичного аналізу виступає об'єкт, а рефлексії – дії з цим предметом. Теоретичний змістовний аналіз, таким чином, будучи виконаним на якій-небудь конкретній події (на одному завданні), водночас розкриває той внутрішній зв'язок, що лежить в основі всіх окремих проявів цієї події (або цього завдання).

Для емпіричного мислення характерним є узагальнення шляхом тривалого порівняння схожих фактів і їх поступове об'єднання в деякий клас. Загальний спосіб виділяється при цьому на рівні неусвідомленої практики, а рефлексія проявляється в аналізі засад власного способу вирішення завдання, в отриманні знання про виконувані дії. При теоретичному мисленні рефлексія аналізу умов і вимог одного завдання певного класу дозволяє виявити загальний принцип вирішення всіх завдань цього класу, а потім відразу правильно вирішувати інші завдання. Таке змістовне ставлення до завдання пов'язане з орієнтацією індивіда не стільки на конкретні особливості умов одного цього завдання, скільки з орієнтацією на виявлення загальних особливостей умов, характерних для всього класу завдань, подібних до цього. Таке

ставлення створює можливість успішного вирішення всіх завдань цього класу на основі виділення в одному завданні істотних умов і ситуативних обставин.

У школі Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова – С.Д. Максименка проведена велика кількість експериментальних досліджень з проблем формування і діагностики теоретичного мислення (А.З. Зак, Є.І. Ісаєв, Л.К. Максимов, Г.Г. Микуліна, О.В. Савельєва Я.А. Пономарьов, Г.А. Цукерман та інші), успішними результатами яких можуть скористатися шкільні психологи, здійснюючи психологічний супровід педагогічного проектування когнітивного розвитку учнів.

Загальнорозвивальні тренінги з успіхом розробляються на теоретичних засадах найрізноманітніших шкіл і напрямів у вивченні мислення і творчості (Д.Б. Богоявленської, П.Я. Гальперіна, З.І. Калмикової, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьова та багатьох інших). Широку популярність серед учителів і шкільних психологів отримали уроки психологічного розвитку Н.П. Локалової [14; 15], заняття з розвитку логічного й авторського мислення О.З. Зака [11; 12]. На уявленні про дивергентне мислення Д. Гілфорда побудував свою технологію розвитку творчого мислення Дж. Рензулі, технологія якої активно освоюється Ю.Б. Гатановим [8]. Наголосимо, що цільовою установкою всіх перерахованих технологій є власне когнітивний розвиток учнів.

Особливістю предметно-орієнтованого тренінгу є те, що його зміст взято з тем, які вивчаються учнями на тих чи інших уроках. Мета такого тренінгу – навчати розвиваючи. Предметно-орієнтований тренінг будується з урахуванням особливостей навчальної дисципліни, її змісту і методів викладання. Технологія предметно-орієнтованого тренінгу запозичується вчителем з практичної психології.

Теоретичною основою розробки такої форми розумового розвитку може слугувати психолого-педагогічна класифікація навчальних дисциплін та їх предметно-методична презентація, запропонована М.О. Алексєєвим [2]. Автор розділяє всі навчальні предмети на три групи: структурно-орієнтовані, позиційно-орієнтовані та смисло-орієнтовані. В основі такого розрізнення лежить метод презентації учбового знання і відповідні йому психологічні механізми засвоєння. До першої групи потрапляють фізико-математичні і природничі дисципліни, до другої – такі гуманітарні дисципліни, як історія, юриспруденція, іноземна мова та інші. Третю групу утворюють література і предмети, віднесені до освітньої групи "мистецтво". Розвивальна своєрідність названих груп навчальних предметів по-різному впливає на параметри розумового розвитку учнів (див. табл. 2).

**Вплив різних груп навчальних предметів
на розумовий розвиток учнів**

Параметри розумового розвитку	Групи навчальних предметів		
	структурно-орієнтовані	позиційно-орієнтовані	смысло-орієнтовані
мотивація	пізнавальний інтерес	точка зору, позиція	етичні й естетичні переживання
рефлексія	підстави розмірковувань	порівняння позицій	саморозуміння, самовідчуття
самостійність	аргументація висловлювань	уміння слухати і приходити до згоди	різноманітність самовираження
ціннісні орієнтації	істина	повага до позиції (добро)	краса

Предмети, віднесені до структурно-орієнтованої групи, передбачають формування навичок предметно-специфічного мислення, що будується на аксіоматичній основі, вимагаючи виконання жорстко організованих алгоритмічних дій. У процесі навчання таким предметам відпрацьовуються такі логічні вміння, як узагальнення, визначення окремо взятого поняття, порівняння двох понять, встановлення між ними співвідношень різного виду, класифікація ряду понять тощо.

Позиційно-орієнтовані предмети допускають багатозначність позицій, неоднозначність трактувань, певну "розмитість" тверджень і змісту використовуваних понять. "Позиційне" мислення, що формується при вивченні цих дисциплін, завжди несе певну долю суб'єктивності поряд з використанням наукового апарату. Воно будується на прийнятті і формуванні певної позиції та її відстоюванні, в ньому органічно поєднуються віра, розмірковування та істина.

Освоєння предметів смысло-орієнтованої групи дозволяє суб'єкту учіння вживатися в предмет, відчутти не стільки автора, скільки через нього себе, свої переживання, означаючи їх засобами, які дає художній твір. Предмети цієї класифікаційної групи формують в учнів "емпатійне" мислення, що оперує не стільки морально-естетичними категоріями, скільки відповідними переживаннями.

Зміст навчального предмета складається з трьох компонентів: предметно-специфічного, загальнологічного і предметно-особистісного. У предметах структурно-орієнтованого типу обсяг предметно-специфічного компонента дорівнює обсягу загальнологічного, при цьому вони значно перевищують предметно-особистісну складову. При вивченні такого змісту відбувається суб'єкт-об'єктна взаємодія за типом квазі-дослідження, а адекватною технологією навчання виступає завданнева технологія.

У змісті позиційно-орієнтованих предметів предметно-специфічні, загальнологічні і предметно-особистісні компоненти представлені в однаковому обсязі. Освоєння цих предметів вимагає суб'єкт-суб'єктної взаємодії, кооперації і координації позицій і ролей, взятих учасниками заняття. Тут застосовано технології комунікативного навчання.

У змісті предметів смисло-орієнтованої групи предметно-специфічний і предметно-особистісний компоненти представлені в однаковому обсязі, при цьому характерним є їх виражене домінування над загальнологічним компонентом. При вивченні таких предметів здійснюється рефлексивна взаємодія суб'єкта з самим собою, з власними особистісними смислами і ціннісними ставленнями, відбувається його самовираження. Для цих предметів адекватними є технології особистісного зростання.

Формою когнітивного розвитку структурно-орієнтованого типу є тренінг логічних операцій, що здійснюється на понятійній основі тих предметів даної групи, які вивчаються школярами відповідно до освітньої програми. Такий тренінг включає відпрацювання названих вище логічних умінь. При проведенні такого тренінгу організовується суб'єкт-об'єктна взаємодія між його учасниками за типом квазідослідження. При цьому обсяг предметно-специфічних компонентів змісту тренінгу має дорівнювати обсягу загально логічних, і кожен з них має бути більшим за предметно-особистісну складову.

Формами когнітивного розвитку, максимально адекватними навчальним предметам позиційно-орієнтованого і смисло-орієнтованого типів, виступають, відповідно, соціально-психологічний (комунікативний) тренінг і тренінг особистісного зростання. Ці тренінги зазвичай широко використовуються шкільними психологами, однак, передусім, як технології чисто розвивальної роботи, тоді як вони з успіхом можуть застосовуватися і в ролі предметно-орієнтованих форм когнітивного розвитку школярів.

Наголосимо, що використання тренінгів задля когнітивного розвитку школярів потребує створення програм такого розвитку та таксономії розвивальних цілей, які будуть слугувати критеріями для оцінки пропрацьованості та ефективності цієї розвивальної технології.

Попри негативне ставлення більшості практикуючих психологів до тренінгу як особливого учбового заходу, який має проектуватися і проводитися за аналогією з шкільним уроком або факультативним заняттям, існує й інша позиція стосовно саме тренінгу когнітивного розвитку школярів, яка забезпечує належну ефективність проведеної роботи, її ясність і зрозумілість для усіх суб'єктів тренінгового процесу. Багато авторів зазначають, що зразком психотехнічної методології може

послугувати теорія поетапного формування розумових дій і понять П.Я. Гальперіна. Ми згодні з Н.В. Цзеню і Ю.В. Пахомовим, коли вони пишуть, що психотехнічний тренінг забезпечує "освоєння певного обсягу знань і умінь, що дозволяють досягти певних ефектів в управлінні психічними процесами" [24, с. 137].

Нині в психологічній практиці використовується декілька типів програм роботи з когнітивного розвитку, що розрізняються за способом побудови. Перший тип являє собою збірки вправ і завдань, яким передують короткі пояснення стосовно мети програми, її призначення, зразки вступної бесіди й інші скромні методичні вказівки з використання такої програми. Типовими прикладами можуть бути популярні програми корекції розумового розвитку М.К. Акімової-В.Т. Козлової [1], Є.М. Борисова- Г.П. Логінової [4].

Так, Є.В. Заїка відмічає, що при побудові розвивального заняття треба керуватися наступними методичними вимогами: використовувати добре знайомий і звичний для учасників заняття матеріал; здійснювати між ними взаємний обмін різними підходами до виконання завдань; домагатися інтелектуальної розкритості дітей і створювати загальний позитивний емоційний фон заняття. Для проведення розвивальних занять підбирається однорівнева група з 7-12 учасників на добровільній основі, а самі заняття мають проводитися не рідше 2-х разів на тиждень (по 1 годині). Він також пропонує низку критеріїв для оцінки ефективності розвивального заняття: динаміка успіхів учасників у виконанні розвивальних завдань і вправ; динаміка успіхів учасників у виконанні традиційних інтелектуальних тестів; динаміка загальної успішності учасників і підвищення їхньої активності на уроках [10].

Другий тип розвивальної програми (її більш жорсткий варіант) містить планування кожного із занять (уроків) всього тренінгу, причому така побудова використовується не лише для тренінгів когнітивного розвитку, але й для тренінгів особистісного зростання (зразки останніх описані О.Г. Лідерсом у посібнику "Психологічний тренінг з підлітками" [16]). Прикладом такого типу програм когнітивного розвитку можуть бути розвивальні програми для молодших школярів і підлітків, розроблені Н.П. Локаловою. Їхньою характерною особливістю є те, що вони містять вправи не лише на розвиток когнітивної сфери школярів, але й тих процесів, які забезпечують особистісне зростання останніх. До цього типу програм слід віднести курс розвитку творчого мислення, розроблений Ю.Б. Гатановим на основі розвивальних програм Дж. Рензулі, "Інтелектику" О.З. Зака та інші [8; 12].

У цілому структура розвивальної програми має включати: пояснювальну записку, навчально-тематичний план, характеристику змісту

занять та список літератури. Пояснювальна записка, в свою чергу, повинна містити обґрунтування необхідності тренінгу, його відмінність від прототипів, опис його новизни, характеристику реалізованої в ньому методології, логіку та принципи його побудови, специфіку організації занять, можливості діагностики розвивального ефекту тощо.

Існує і третій тип розвивальних програм, коли вони є результатом рефлексивного проектування когнітивного розвитку учнів. Розробка програми занять тут здійснюється на основі моделі розвитку певної психологічної функції (в ролі такої моделі виступає таксономія тих когнітивних дій чи прийомів, котрі мають розвиватися). З цією метою можна скористатися таксономіями, розробленими Б. Блумом, В.Н. Максимовою, А.К. Марковою, В.П. Симоновим і рядом інших авторів для педагогічного проектування когнітивного розвитку школярів [17; 22 та інші].

Так, наприклад, широку популярність у зарубіжній педагогіці здобула таксономія учбових завдань Д. Толлінгерової, яка диференціює розумові дії за когнітивною складністю на п'ять категорій: перша вимагає простого мнемічного відтворення даних та включає завдання з розпізнавання і відтворення фактів, понять, правил, текстової інформації, таблиць тощо; друга вимагає простих розумових операцій з даними (завдання з виявлення фактів, їх перерахування й опис, розбір і структурування, зіставлення й розрізнення тощо); третю утворюють завдання, що вимагають складних розумових операцій з даними (завдання з перенесення, викладу, індукції, дедукції, доведення, перевірки і, нарешті, оцінки); четверта складається із завдань з повідомлення даних, до яких належать завдання зі створення оглядів, конспектів, а також звітів, трактатів, доповідей, самостійних письмових робіт, креслень, проектів тощо; п'ята, найскладніша, вимагає творчого мислення (завдання з практичного застосування знань, проблемних завдань і ситуацій тощо) [23]. Д. Толлінгерова пропонує проектувати учбові завдання, використовуючи методичні прийоми таксації, тобто визначення операційної якості учбового завдання шляхом його віднесення до однієї з таксономічних категорій, кожна з яких має в таксономії свій ранговий номер. Дидактична цінність учбового завдання встановлюється при зіставленні його когнітивної складності з дидактичною метою.

Ще однією ознакою рефлексивного проектування розвивальної роботи є опора на структуру теоретичного мислення (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, С.Д. Максименко). Так, Г.О. Цукерман формулює такі основні вимоги до проектування тренінгу саморозвитку підлітків відповідно до структури теоретичного мислення [25], дотримання яких забезпечує їх переорієнтацію від об'єктної до суб'єктної поведінки:

1. Теоретичний спосіб знайомства з предметом, яке здійснюється через генетично вихідне поняття, котре потенційно містить всю систему понять, що описують цей предмет. Ціле задається до того, як будуть виділені його складові частини, що дозволяє учневі, не знайомому з цілим, будувати гіпотези про його зміст.

2. Творчий характер взаємодії з дорослим, від якого учень не чекає готових рішень і зразків. Учень сам ініціює співпрацю з учителем, звертаючись по допомогу у вирішенні вже поставленого власноруч учбового завдання.

3. Творчий характер взаємодії з однолітками, котрий забезпечується такою організацією сумісної роботи учасників тренінгу, за якої між ними розподіляються різні точки зору на проблему обговорення, а група при цьому лише координує останні.

4. Рефлексивний тип взаємодії з самим собою, коли під час занять учасники тренінгу отримують арсенал засобів, необхідних для актуалізації та обговорення особливостей власної Я-концепції.

5. Забезпечення психологічної безпеки учасників групи тренінгу.

Зазначені вимоги з успіхом можна використати і при розробці тренінгу когнітивного розвитку школярів. Таким чином, проведений теоретичний аналіз показує, що теоретико-методичним фундаментом корекційно-розвивальної роботи шкільних психологів з когнітивного розвитку школярів може слугувати його психотехнічне проектування. Основним засобом психотехнічного проектування когнітивного розвитку школярів виступає розвивальна програма, яка надає тренінгу когнітивного розвитку рефлексивного характеру. Рефлексивне проектування когнітивного розвитку школярів як вищий рівень такого проектування має відповідати також вимогам структури теоретичного мислення і таксономічного підходу. Перспективи подальшого пошуку ми вбачаємо в розробці та експериментальній перевірці ефективності тренінгової програми когнітивного розвитку, що спирається на структуру теоретичного мислення та таксономію когнітивних цілей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акимова М.К. Психологическая коррекция умственного развития школьников / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – М. : Академия, 2000. – 160 с.

2. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н.А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 1997. – 216 с.

3. Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование

вариативного образования в России: от парадигмы конфликта к парадигме толерантности / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 2003. – №4. – С. 3-12.

4. Борисова Е.М. Коррекционно-развивающие упражнения для учащихся 6-8 классов / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова. – М.,1993. – 40 с.

5. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. -1992. – №1. – С. 15-32.

6. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6-ти т. – Т. 6. Научное наследие / под ред. М.Г. Ярошевского / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.

7. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1985. – 86 с.

8. Гаганов Ю.Б. Курс развития творческого мышления: Методическое руководство / Ю.Б. Гаганов. – СПб. : ГП "ИМАТОН", 1999. – 59 с.

9. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

10. Заика Е.В. Об организации игровых занятий для развития мышления, воображения и памяти школьников / Е.В. Заика // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 4-45.

11. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / А.З. Зак. – М.: Педагогика, 1984. – 137 с.

12. Зак А.З. Интеллектика. Систематический курс развития мыслительных способностей учащихся 1-4 классов. – М.: Интеллект-Центр, 2002. – 408 с.

13. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л., 1985. – 154 с.

14. Локалова Н.П. Уроки психологического развития в средней школе (V-VI классы). -М. : Ось-89, 2001. – 128 с.

15. Локалова Н.П. Уроки психологического развития для младших подростков / Н.П. Локалова // Вопросы психологии. – 2003. – №6. – С. 40-52.

16. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками / А.Г. Лидерс. – М. : Академия, 2001. – 256 с.

17. Майоров А.Н. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование / А.Н. Майоров. – СПб. : Образование и культура, 1996. – 304 с.

18. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі. – Т. 1 / С.Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – 319 с.

19. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі. – Т. 2 / С.Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – 335 с.

20. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб. : Речь, 2000. – 256 с.
21. Психологическая коррекция умственного развития учащихся / под ред. К.М. Гуревича и И.В. Дубровиной. – М. : Олимпик, 1990. – 124 с.
22. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / В.П. Симонов. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 192 с.
23. Толлингерова Д. Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – М. : Роспедагенство, 1994. – 48 с.
24. Цзен Н.В. Психотехнические игры в спорте / Н.В. Цзен, Ю.В. Пахомов. – М. : Физкультура и спорт, 1985. – 160 с.
25. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – Рига : Эксперимент, 1995. – 240 с.
26. Эльконин Б.Д. Психология развития / Б.Д. Эльконин. – М. : Академия, 2001. – 144 с.

УДК 159.923.2:159.95

АКТИВІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ОБРАЗУ "Я" ЧЕРЕЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ДІЇ

Щербак Т.І.

Стаття присвячена проблемі активізації розвитку образу "Я" в період репрезентації інтелекту особистості через інтелектуальні дії. Висвітлено основні принципи та припущення, на основі яких побудована розвивальна програма, її мета, завдання, методичні особливості проведення розвиваючої роботи, основні принципи побудови занять та орієнтовний зміст програми.

Ключові слова: образ "Я", репрезентація інтелекту, інтелектуальні дії.

Статья посвящена проблеме активизации развития образа "Я" в период репрезентации интеллекта личности через интеллектуальные действия. Освещены основные принципы и положения, на основе которых построена развивающая программа, ее цель, задания, методические особенности проведения развивающей работы, основные принципы построения занятий и ориентировочное содержание программы.

Ключевые слова: образ "Я", репрезентация интеллекта, интеллектуальные действия.

The article is devoted to the problem of activation of self-image in the period of intellect's representation of a person through intellectual actions.